

Giese, Martin

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik - eine semiotische Analyse

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 69-89



Quellenangabe/ Reference:

Giese, Martin: Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik - eine semiotische Analyse - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 1, S. 69-89 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-71360 - DOI: 10.25656/01:7136

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-71360>

<https://doi.org/10.25656/01:7136>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung in der Demokratie

Franz Hamburger/Jürgen Oelkers

Einleitung in den Thementeil 1

Jürgen Oelkers

Demokratisches Denken in der Pädagogik 3

Sven Steinacker/Heinz Sünker

Politische Kultur, Demokratie und Bildungspraxis in Deutschland.
Mitverwaltung – Selbstbestimmung – Partizipation oder „1968“ im Kontext
von Geschichte 22

Thomas W. Coelen

Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen 37

Hartmut Ditton

Wie viel Ungleichheit durch Bildung verträgt eine Demokratie? 53

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse 69

Stephan Schumann

Motivationsförderung durch problemorientierten Unterricht? Überlegungen zur
motivationstheoretischen Passung und Befunde aus dem Projekt APU 90

Uwe Maier

Effekte testbasierter Rechenschaftslegung auf Schule und Unterricht – Ist die internationale Befundlage auf Vergleichsarbeiten im deutschsprachigen Raum übertragbar?	112
---	-----

Besprechungen

Walter Hornstein

Tanja Betz: Ungleiche Kindheiten: Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder	129
--	-----

Walter Herzog

Manfred Lüders/Jochen Wissinger (Hrsg.): Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation	
Michaela Gläser-Zikuda/Jürgen Seifried (Hrsg.): Lehrerexpertise. Analyse und Bedeutung unterrichtlichen Handelns	133

Petra Gruner

Helmut Köhler (unter Mitarbeit von Thomas Rochow): Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Band IX: Schulen und Hochschulen in der Deutschen Demokratischen Republik 1949–1989	136
--	-----

Hans-Ulrich Grunder

Peter Dudek: „Versuchssacker für eine neue Jugend“. Die Freie Schulgemeinde Wickersdorf 1906–1945	140
---	-----

Sascha Koch

Stefanie Hartz/Josef Schrader (Hrsg.): Steuerung und Organisation in der Weiterbildung	143
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	147
Impressum	U3

Allgemeiner Teil

Martin Giese

Der Erfahrungsbegriff in der Didaktik – eine semiotische Analyse

Zusammenfassung: Der Erfahrungsbegriff ist in erziehungswissenschaftlichen Diskursen omnipräsent. Trotzdem fehlt es bis dato an einer *einheitlichen* Theorie der Erfahrung, die allgemeinverbindliche Grundlage einer erfahrungsorientierten Unterrichtspraxis wäre. Es existiert i.d.S. eine merkwürdige Diskrepanz zwischen der prosperierenden Verwendung des Begriffs und seiner theoretischen bzw. unterrichtsrelevanten Aufarbeitung. Ohne – mit der Struktur des Basisphänomens inkommensurablen – erfahrungsorientierten Machbarkeitsillusionen das Wort zu reden, soll gezeigt werden, wie eine semiotische Analyse der Erfahrung helfen kann, eine konsistente und vor allem anthropologisch fundierte Theorie der Erfahrung zu formulieren, die auch die Frage nach der Genese von Erfahrungen beantwortet. Erfahrung wird dazu als überdauernde Bewusstseinsleistung Schwemmerscher Lesart verstanden.

Ist Erfahrung zwar seit jeher eine Art Einverständniskategorie im Kontext der Diskurse um einen zeitgemäßen Unterricht, so existiert bis heute keine *einheitliche Theorie* der Erfahrung, die über Grenzen einzelner Ansätze hinaus Grundlage erfahrungsorientierter Unterrichtspraxis wäre. Die Folgen dieser Malaise sind vielfältig: So fehlen besonders kongruente Klassifikationsmerkmale erfahrungsorientierten Unterrichts, die Auskunft darüber geben könnten, welche Strukturen einen solchen Unterricht charakterisieren.

Im Folgenden soll gezeigt werden, wie eine semiotische Analyse der Erfahrung helfen kann, eine konsistente und vor allem anthropologisch fundierte Theorie der Erfahrung zu formulieren, die auch die Frage nach der Genese von Erfahrungen beantwortet. Auf dieser Grundlage ist zu untersuchen, ob sich didaktische Konsequenzen besser als bisher stringent aus der Struktur des zur Diskussion gestellten Basisphänomens entwickeln lassen, ohne dabei unangemessenen Machbarkeitsillusionen zu verfallen.

1. Ein terminologisches Konvolut

Gadamer (1965, S. 329) resümiert bereits 1965 in *Wahrheit und Methode*: „Der Begriff der Erfahrung scheint mir – so paradox es klingt – zu den unaufgeklärtesten Begriffen zu gehören, die wir besitzen.“ Und Bollnow merkt dazu an, dass diese Behauptung ungeheuerlich sei, da sich „die gesamte neuzeitliche Wissenschaft als Erfahrungswissen-

schaft [versteht], also ganz auf dem Begriff der Erfahrung aufgebaut“ (Bollnow 1974, S. 19) ist. An Gadammers Einschätzung hat sich bis dato scheinbar wenig geändert, wenn Meyer-Drawe kritisch auf „die derzeitige weite Verbreitung sowie unklare Verwendung des Wortes“ (2003, S. 505) verweist oder Göhlich anmerkt, dass das Verhältnis von Lernen und Erfahrung „nicht so klar oder gar als lineare Ursache-Wirkungs-Kette vorstellbar“ (2007, S. 191) ist.

Zur Annäherung an die Struktur der Erfahrung wird zunächst die Ideengeschichte des Erfahrungsbegriffs dargestellt, um daraus ein geistes- bzw. vorwissenschaftliches Begriffsverständnis zu entwickeln.¹

1.1 Etymologische Annäherungen

Das *Erfahren* stammt vom einfachen *fahren*, das in seiner ursprünglichen Bedeutung jede Art des Sich-Fort-Bewegens, i.S. des *fahrenden Schülers* bzw. des *homo viators* meint (vgl. Bollnow 1981, S. 129). Das Präfix *er-* verweist auf Ziele, die zu erreichen sind. Auch die sprachgeschichtliche Bedeutungserweiterung spiegelt diese Entwicklung. Mit Ablösung der althochdeutschen Bezeichnung *irfaran*, durch den mittelhochdeutschen Terminus *ervarn* ist ein Bedeutungswandel verbunden, der von dem ursprünglichen *durchreisen*, über *ein Land kennen lernen* zum allgemeinen *kennen lernen* verläuft. Seit dem 15. Jahrhundert ist das Partizip *erfahren* mit der Bedeutung *bewandert* bzw. *klug* belegt (vgl. Kluge 1999, S. 229). Es ist damit unverzichtbar, die Erfahrung selbst, am eigenen Leib zu machen. Wer nicht selbst auf die Reise geht, kann keine Erfahrungen machen (vgl. Bollnow 1981, S. 29).

1.2 Philosophisch-pädagogische Annäherungen

Erste terminologische Bestimmungen finden sich bei Aristoteles. Erfahrungen bezeichnen dort erworbene Fähigkeiten bzw. ein *Vertrautsein mit* etwas und werden in ihrer Bedeutung ähnlich den Begriffen Kunstfertigkeit (τέχνη) und Wissen (ἐπιστήμη) verwendet. Die höchste Form der Erfahrung zeigt sich in der Kunstfertigkeit und dem Wissen von Handwerkern. Dieses Begriffsverständnis setzt sich bis ins Mittelalter fort. Erst Bacon verleiht dem Erfahrungsbegriff einen prozesshaften, systematischen und erkenntnistheoretischen Charakter. Erfahrung steht nicht mehr in erster Linie für den Besitz menschlicher Fertigkeiten, sondern für den Prozess und die Methoden deren Gewinn-

1 Zur Unterscheidung von natur- und geisteswissenschaftlicher Erfahrung siehe Böhme und Potyka (1995, S. 19). Zum Begriff der vorwissenschaftlichen Erfahrung siehe Duncker (1987, S. 18). Die Auswahl der Autoren orientiert sich an der Abhandlung zur Erfahrung von Böhme und Potyka (1995) und an dem von Rudolf Eisler herausgegebenen *Historischen Wörterbuch der Philosophie* (HWP). Der exemplarisch-repräsentative Gang durch die Ideengeschichte des Erfahrungsbegriffs erhebt dabei selbstredend keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

nung. Bacon bereitet damit den Unterschied zwischen einem allgemeinen Gebrauch des Wortes *Erfahrung* und dem engeren naturwissenschaftlichen Terminus *Experiment* vor.

Hegel unterscheidet zwischen dem wahren Wesen der Dinge (den Gegenständen) und unserem Wissen darüber, das wir aus unserer Wahrnehmung nehmen. Unser Wissen über die Gegenstände ist eine Konstruktion unseres Bewusstseins. Indem wir mit unserem Wissen an einen neuen Gegenstand herantreten, erfahren wir nicht nur etwas über den Gegenstand, sondern auch über unseren Maßstab. Damit ändern sich die Maßstäbe nach denen wir Realität bemessen, in und durch ihre Anwendung. So modifizieren neue Erfahrungen immer das bisherige Wissen und die Art, wie zukünftige Erfahrungen erworben werden in einem dialektischen Prozess. Erfahrung ist somit immer Selbsterfahrung (vgl. Duncker 1987, S. 21):

„[...] der Maßstab der Prüfung ändert sich, wenn dasjenige, dessen Maßstab er sein sollte, in der Prüfung nicht besteht; und die Prüfung ist nicht nur eine Prüfung des Wissens, sondern auch ihres Maßstabes. Diese dialektische Bewegung, welche das Bewusstsein an ihm selbst, sowohl an seinem Wissen als an seinem Gegenstand ausübt, insofern ihm der neue wahre Gegenstand daraus entspringt, ist eigentlich dasjenige, was Erfahrung genannt wird“ (Hegel 1952, S. 72).

Die Dialektik der Erfahrung ist als strukturelle Selbstbezüglichkeit bzw. als Selbsterfahrung zu verstehen. Darüber hinaus ist der dialektische Prozess darauf angewiesen, dass das Subjekt mit seiner ganzen Person innerlich beteiligt ist.

„Das Prinzip der Erfahrung enthält die unendlich wichtige Bestimmung, dass für das Annehmen und Fürwahrhalten eines Inhalts der Mensch selbst dabei seyn müsse, bestimmter dass er solchen Inhalt mit der Gewißheit seiner selbst in Einigkeit und vereinigt finde“ (Hegel 1952, S. 50).

Soll aus Erfahrung etwas gelernt werden, ist es nötig, dass sich das lernende Subjekt mit seiner ganzen Person bei der Sache befindet. Hegels Formulierung des *Selbst-dabei-Seins* ist dabei mehr als ein bloßes Anwesendsein, „sondern ein ursprüngliches Interesse“ (Buck 1989, S. 14) am und mit dem eigentlichen Gegenstand. So macht Buck zwei Bestimmungspunkte aus, warum Erfahrung der Grund des Lernens ist. Zum einen ist die Erfahrung mein erstes und zentrales Wissen über ein Ding, mein Verständnis von ihm und zum anderen ist die Erfahrung die grundlegende Verwobenheit des Erfahrenden, das innere Einlassen auf die Dinge (vgl. Göhlich 2007, S. 197).

„Das Lernen gehört notwendig zur Erfahrung und ist in ihr enthalten wie die Folge im Grund. Es ist eine immanente Konsequenz der Erfahrung. [...] Eine Erfahrung, die ohne Konsequenzen bleibt, aus der man nichts gelernt hat, ist keine gewesen“ (Buck 1989, S. 15).

Husserl integriert die Kategorie der Geschichtlichkeit in die Gangstruktur der Erfahrung. Dabei betont er, dass die Erfahrungsgenese ohne antizipierende Vorerfahrungen

nicht denkbar wäre.² Er geht von einem zweiseitigen Erfahrungsbegriff aus, der auf der einen Seite die konkrete Erfahrung meint, die man gerade macht und auf der anderen Seite das „auf Grund wovon die aktuellen Kenntnismomente überhaupt Akte des Verstehens von etwas als etwas sind“ (Buck 1989, S. 62). Das Unbekannte ist nur erkennbar, wenn es sich in einem Erfahrungshorizont befindet, der eine gewisse Vorkenntnis erlaubt. Wäre dem nicht so, wäre das Unbekannte das Unverständliche. Erfahrungshorizonte sind dabei keine starren Gebilde, sondern haben denselben selbstbezüglichen und strukturgebietenden Charakter, den wir schon an der Erfahrung erkannt haben. Zu Veränderungen kommt es, wenn die Antizipationen, die auf den Vorerfahrungen gründen, gestört werden und wir im Alltagstrott ins Stolpern geraten. Indem Husserl die Bedeutung der Antizipation für die Erfahrung spezifiziert, gewinnt ein weiteres strukturelles Merkmal der Erfahrung Kontur.

Existenzphilosophische Positionen betonen dagegen die Schmerzhaftigkeit der Erfahrung, die Passivität des Erleidens, die Notwendigkeit einer kognitiven Aufarbeitung und den begrenzenden Rahmen der Vorerfahrungen. Als Erfahrung gilt, was als negatives Geschehnis während der (Erkenntnis-)Reise auftritt. Erfahrungen „sind stets schmerzhaft. Angenehme Erfahrungen gibt es nicht“ (Bollnow 1974, S. 20). Durch neue, störende Erfahrungen werden alte Erfahrungen in Frage gestellt und kommende Erwartungen verändert, die somit zur Grundlage aller weiteren Planungsaktivitäten werden. So verändert der Erfahrende seine Einstellung zur Welt und zu sich selbst.

Die Einbettung neuer Erfahrungen in den bisherigen Erfahrungshorizont bedarf kognitiver Prozesse. Dieser konstruktive Prozess ist von den Vorerfahrungen abhängig und an die individuelle Biographie gebunden. Wer für neue Erfahrungen offen sein möchte, muss bereit sein, die damit verbundene Schmerzhaftigkeit zu ertragen. Erfahrungsfähigkeit ist keine angeborene Gabe, sondern Leidensfähigkeit und ständige Aufgabe, die auf „Empathie, Ambiguitätstoleranz, Rollendistanz und Ichstärke“ (Duncker 1987, S. 20) beruht.

Liegen die Gemeinsamkeiten erfahrungsorientierter Lerntheorien nach Göhlich in dem gemeinsamen Postulat eines Zusammenhangs von Aktivität und Passivität, liegen die Unterschiede „in der jeweiligen Prioritätensetzung“ (Göhlich 2007, S. 191). Damit ist auch die virulente Frage nach der potentiellen Didaktisierbarkeit erfahrungsorientierter Lernsituationen verbunden. Erinnern wir uns an existenzphilosophische Positionen, erscheinen die Aussichten düster,

„[...] denn dies ‚machen‘ ist, anders als es dem sonstigen Gebrauch entspricht, gerade kein Herstellen, kein Erzeugen, überhaupt keine Tätigkeit, sondern ein Erleiden“ (Bollnow 1974, S. 20).

2 Auf der regressiven Suche nach der ersten Erfahrung wird zwischen *Apriori* und *Vorerfahrungen* unterschieden. Apriori meint die Fähigkeit des Menschen zu ersten Erfahrungen. Die Genese der ersten Erfahrung wird i.S. Kants transzendentalen Überlegungen ausgeklammert. Vorerfahrungen meinen hier Erfahrungen, aufgrund derer sich Lernen in Gang setzt.

Oder noch unmissverständlicher mit Dieckmann (1994a, S. 79):

„Wo Erfahrung planmäßig gesucht wird, kommt es zu keiner.“

Damit wäre die Suche nach einer erfahrungsorientierten Unterrichtslehre zu Grabe zu tragen.

„Die Vorstellung, dass man vom Schicksal unvorhergesehen getroffen werden kann, verhindert zwar von Anfang an das Aufkommen eines Machbarkeitsidealismus, vor dessen pädagogischer Spielart Bollnow zu Recht warnt, aber dem Schicksal kann doch die Fähigkeit des Menschen zum Handeln entgegengesetzt werden. [...] Zu einem immer neu zu erprobenden Teil kann in dem Maße, wie aus Erfahrungen gelernt wurde, versucht werden, auf die Auswahl und Richtung künftiger Erfahrung Einfluss zu nehmen, indem beispielsweise bestimmte Situationen aufgesucht oder gemieden werden“ (Duncker 1987, S. 24).

Dunckers Verweis auf ein selektives Vorgreifen und Auswählen potentiell erfahrungsrelevanter Situationen erweitert existenzphilosophische Positionen und drängt den Blick auf den pädagogischen Pragmatismus Deweys auf.

„Das Wesen der Erfahrung kann nur verstanden werden, wenn man beachtet, dass dieser Begriff ein passives und ein aktives Element umschließt, die in besonderer Weise miteinander verbunden sind. Die aktive Seite der Erfahrung ist Ausprobieren, Versuch – man macht Erfahrung [kursiv im Original]. Die passive Seite ist ein Erleiden, ein Hinnehmen. [...] Je enger diese beiden Seiten der Erfahrung miteinander verflochten sind, umso größer ist ihr Wert“ (Dewey 2000, S. 186).³

Das passive Erleiden ist nachgeschaltet, als Funktion der bewussten explorierenden Welterkundung. „Das sonst bloß passive *Erleiden* wird zum *Belehrtwerden*, d.h. zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge“ (Dewey 2000, S. 187). Auch Dewey betont dabei die Notwendigkeit, die Kausalkette zwischen Ursache und Wirkung möglichst genau zu bestimmen, um Vorhersagen für die Zukunft machen zu können. Da Erfahrungen aber nur selbst gemacht werden können und das Individuum bei diesem Prozess innerlich berührt sein muss, ist diese Reflexion als Selbstreflexion zu bezeichnen. Die selbstbezügliche Struktur der Erfahrung spiegelt sich damit auch in der Notwendigkeit der selbständigen Reflexion des Erfahrungsprozesses durch das Individuum (vgl. Buck 1989, S. 163).

3 Betont Dewey die binäre Relation zwischen Handeln und Konsequenzen, so wird diese Verhältnis durch die Antizipation nach Husserl zu einer triadischen Relation. Eine solche Erfahrungskonzeption ist an aktuelle Handlungs- und Lerntheorien anschließbar, die ebenfalls von der Verknüpfung der drei genannten Aspekte menschlichen Handelns ausgehen, was z.B. in Hoffmanns *Modell der antizipativen Verhaltenskontrolle* zum Ausdruck kommt (vgl. Hoffmann 1993).

1.3 Ein begriffliches Destillat

Auch wenn es im Grunde keinen Erfahrungsbegriff gibt, der „über die Grenzen der Vielzahl von Schulen hinaus konsensfähig wäre“ (Thiele 1996, S. 168), können doch strukturelle Übereinstimmungen aufgezeigt werden: In Summa wird Erfahrung als aktiver (auto-)poietischer Bildungsprozess verstanden, der als selbstreflexiver Mechanismus die Mensch-Welt-Bezüge gleichsam steuert (Prozess) und vollendet (Produkt). Erfahrung führt als relationales Phänomen zu einem akkumulierenden Erfahrungsschatz, der die Person-Umwelt-Relationen nachhaltig verändert und im Idealfall ständig optimiert.

Eine dreiseitige Systematisierung des Erfahrungsbegriffs erscheint möglich. Auf der (a) *Seite des Subjekts* ist festzuhalten, dass es seine Erfahrungen selbst machen muss und eine theoretische, rein sprachliche Vermittlung von Erfahrung nicht möglich ist. Diese Position findet sich auch bei Piaget, der sich „entschieden gegen empiristische Auffassungen [wendet], nach denen Erfahrung etwas ‚an sich‘ sei, was sich dem Subjekt von selbst und ohne seine Mitwirkung aufdränge. [...] Die stärkere Betonung legt er auf die Aktivität des Subjekts, ohne die jegliche Erfahrungsgewinnung nicht denkbar sei“ (Scherler 1975, S. 94). Diese notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingung muss durch das innere Dabei-Sein ergänzt werden, wie es u.a. Hegel oder Buck beschreiben. Doch erst das selbstreflexive Denken generiert aus den Versatzstücken des Erlebens Erfahrungen, indem Erwartungen, Ursachen und Wirkungen in Beziehung zueinander gesetzt werden.

Aber auch auf der (b) *Objektseite*, auf der Seite des Lerngegenstandes, können terminologische Anker geworfen werden.⁴ Was erfahren werden soll, muss sich zwingend im Erfahrungshorizont des Subjekts befinden, da sonst weder Erkennen noch Lernen möglich ist, andererseits muss es die Antizipation so sehr stören, dass das Erlebnis ins Bewusstsein der Wahrnehmung rückt und nicht im amorphen Strom der Sinneseindrücke davonschwimmt. Vollkommene Fremdheit des zu Erfahrenden verhindert Erfahrungen ebenso wie völlige Vertrautheit.

Hat das Subjekt eine Erfahrung gemacht, so zeichnet sich diese (c) strukturell dadurch aus, dass sie zukünftige Situationsantizipationen verändert.⁵ Erfahrungen sind durch sprachlich-gedankliche Operationen ihrem originären, singulären, zeitlichen und thematischen Kontext entbunden. Sie sind in unserem Bewusstsein omnipräsent und haben handlungsleitende Funktion für die Zukunft, wobei sie als gedankliches Abbild des ursprünglichen Erlebnisses nicht als neue Erfahrungshorizonte neben alten stehen, sondern in diese integriert werden. Die Überlegungen führen zu folgender Übersicht:

-
- 4 Gemeint sind keine präexistenten Objekte in der Außenwelt, die Schüler qua Erfahrung zu assimilieren hätten. Der Objektbegriff meint vielmehr die abstrakte Idee dessen, was der Lehrer vermitteln möchte.
 - 5 Das Moment der Enttäuschung wird als normativ nicht vordeterminierte Störung der Antizipation verstanden, die sowohl in einem stolpernden Misslingen als auch in einem unerwarteten Gelingen liegen kann (vgl. Giese 2008a, S. 47).

a) Subjektseitige Voraussetzungen

1. Erfahrungen müssen selbst gemacht werden und sind ein aktiver Zugriff auf die Umwelt oder sie entstehen zufällig in einem „fruchtbaren Moment“.
2. Erst das Denken i.S. Deweys bzw. die Selbstreflexion i.S. Bollnows vermag Erfahrungen zu generieren.
3. Zur Erfahrung gehört das *Dabei-Sein* i.S. Hegels bzw. das *Inter-Esse* i.S. Bucks.

b) Objektseitige Voraussetzungen

4. Das Zu-Erfahrende muss i.R. der Vorerfahrungen des Subjekts liegen.
5. Das Zu-Erfahrende muss die Antizipation des Subjekts stören. Zur Erfahrung kann nur werden, was nicht der Antizipation entspricht und uns im Handeln inne halten lässt.

c) Strukturelle Eigenschaften der Erfahrung

6. Erfahrung ist ein selbstbezüglicher und autopoietischer Bildungsprozess, der die Mensch-Welt-Bezüge als relationales Phänomen steuert (Prozess) und vollendet (Produkt).
7. Erfahrungen verändern zukünftige Antizipationen.
8. Aus Erfahrung Lernen bedeutet Umlernen.
9. Erfahrungen sind im Bewusstsein omnipräsent und ihrer thematischen und situativen Singularität entnommen.
10. Erfahrung ist das durch das Subjekt *gebrochene* gedankliche (symbolische) Abbild des ursprünglichen Erlebnisses.

2. Semiotische Präzisierungsversuche

Erlaubt der vorangehende Strukturdiskurs terminologische Annäherungen an den Erfahrungsbegriff, sollen im Folgenden didaktische Konsequenzen reflektiert werden, die stringent aus den offen gelegten Strukturen abgeleitet sind. Im Geiste humanistischer Erziehungsvorstellungen kann dies aber nicht in anthropologischer Beliebigkeit geschehen. Zudem sind theoretische Brüche zu beachten, denn Gadammers existenzphilosophische Überlegungen können – um ein prägnantes Beispiel zu nennen – nicht umstandslos mit dem Pragmatismus Deweys in eins gesetzt werden. Da den Konzepten divergente anthropologische Grundannahmen zugrunde liegen, kommen sie zu unterschiedlichen Erfahrungsbegriffen und didaktischen Konsequenzen. Das Fehlen *anthropologischer Brücken* macht diese beiden Bezugssysteme inkommensurabel (vgl. Giese 2008a, S. 227).

Deshalb bedarf der Merkmalskatalog der Erfahrung einer Reformulierung auf der Folie einer einheitlichen und vor allem anthropologisch fundierten Bezugstheorie, die auch die virulente Frage nach einem Genesemodell von Erfahrungen beantwortet, denn es gehört zur Struktureigentümlichkeit der Erfahrung, „dass sich der Vollzug ins Dunkle zurückzieht“ (Meyer-Drawe 2003, S. 509). Ein solches Modell müsste erklären, wie der Erfahrungsprozess im Unterricht unterstützt werden kann. Didaktische Konsequenzen

wären dann nicht beliebig oder normativ, sondern strukturell begründet und anthropologisch fundiert.

Dieses Vorhaben soll mit Hilfe des *symboltheoretischen Paradigmas* eingelöst werden, dessen integratives Potential sich in der Sport- und Bewegungspädagogik bereits wiederholt als fruchtbar erwiesen hat (vgl. Franke 2006a). Ist von Symbolphilosophie die Rede, ist damit der Bezug auf die *Philosophie der symbolischen Formen* und der daran sich anschließenden Kulturtheorie Ernst Cassirers (1954a) gemeint.⁶

2.1 Der Mensch als „animal symbolicum“

Da Cassirer seine Termini i.R. eines holistischen Gesamtkonzepts entwirft, ist es quasi unmöglich, schlüssige Definitionen außerhalb der Gesamtheorie zu geben und eine knappe Einführung erscheint angemessen. Schwemmer unterstreicht, dass Cassirers Philosophie „nur als ein Ganzes von Begriffen gegeben ist, die in strenger Korrelation zueinander stehen und die außerhalb dieser Korrelation gar keinen selbstständigen Inhalt besitzen. Keiner von ihnen besagt etwas ‚für sich‘, – jeder ist nur im Hinblick auf den anderen oder, besser gesagt, im Hinblick auf das Gesamtsystem definiert. Und doch besagt eben diese Wechselseitigkeit nicht den geringsten Mangel, sondern sie begründet einen ganz bestimmten, höchst charakteristischen logischen Vorzug“ (Schwemmer 1997, S. 13).

Cassirers Suche nach der Einheit hinter den divergierenden Artikulationen menschlichen Wirkens ist als fundamentaler Grundzug seines Denkens zu betrachten, weshalb Schwemmer versucht, „die Spannung, die zwischen den Motiven der Vielfalt der symbolischen Welten und der Einheit des Geistes besteht, als einen Grundzug seines Denkens hervorzuheben und in ihrer Bedeutung für den Aufbau und die Wirkung seiner philosophischen Konzeption zu verdeutlichen“ (ebd., S. 24).

In *Cassirers Anthropologie* finden wir eine funktionale Verortung, die auf einen transzendentalen Ausdrucks- und Wirkungswillen verweist:

„Das Eigentümliche des Menschen, das, was ihn wirklich auszeichnet, ist nicht seine metaphysische oder physische Natur; sondern sein Wirken“ (Cassirer 1996, S. 110).⁷

6 Krois spricht explizit von Cassirers *Semiotik* und zeigt, dass Cassirer den Begriff Semiotik zwar kannte, ihn aber „als eine Lehre von den Zeichen der Sprache und nicht von der Bedeutung überhaupt oder der ganzen Kultur, wie Pierce und de Saussure sie entwickelten“ (Krois 1986, S. 437), verstand. Obwohl es nicht dem semiotischen Mainstream entspricht, wird Cassirers Symbolphilosophie i.d.S. als semiotische Theorie interpretiert, da „lediglich eine terminologische und keine systematische Verschiedenheit zwischen dem, was Cassirer als Wissenschaft von diesem ‚symbolic universe‘ vorschwebte, und dem, was de Saussure und Pierce entworfen hatten“ (ebd., S. 438), existiert. Standen bei der Konstitution der Sportsemiotik eine Vielzahl an Theoretikern Pate, hat sich der symboltheoretische Ansatz inzwischen zu dem wirkungsmächtigsten Ansatz entwickelt (vgl. Giese 2008a, S. 171).

7 Nach Cassirer gibt es keine substantielle Definition des Menschen. Eine Bestimmung des Menschseins kann nur gelingen, wenn „nicht nach der Einheit der Erzeugnisse, sondern nach der Einheit des schöpferischen Prozesses“ (Cassirer 1996, S. 114) gesucht wird.

Um dieses Wirken richtig zu verstehen, ist zu beachten, „dass dieses ‚Tun‘ als Gestalten zu verstehen ist, als die Schaffung von Ausdrucksformen im allgemeinen, von Bildern und Begriffen im besonderen“ (Schwemmer 1997, S. 30).⁸ Kulturelle Errungenschaften (z.B. Sprache, Architektur usw.) werden als Ergebnis dieses Ausdrucks- und Wirkungswillens verstanden:

„All diese Formen sind symbolische Formen. Deshalb sollten wir den Menschen nicht als animal rationale, sondern als animal symbolicum definieren“ (Cassirer 1996, S. 51).

Hildenbrandt (1997, S. 17) spricht aufgrund dieses transzendentalen Ausdruckswillens von dem „*animal symbola formans*“, denn „unser Geist ist [...] das Vermögen oder auch die Kraft zur – bildlichen oder begrifflichen – Gestaltung von Ausdrucksformen“ (Schwemmer 1997, S. 31). Die kantische Idee, dass *das Ding an sich* in der Wirklichkeit zwar gewiss, für uns aber unzugänglich ist und uns im Erkenntnisprozess ausschließlich Erscheinungen zur Verfügung stehen, erfährt bei Cassirer „eine neue, bis dahin undenkbbare Wendung“ (Franke 2000, S. 103): Dass sich der Mensch *nur* ein Bild von der Welt machen kann, wird hier nicht zu einem grundsätzlichen Mangel seiner Erkenntnisfähigkeit, sondern zu seiner herausragenden Leistung, die ihn auch vom Tierreich unterscheidet. Denn „nur der Mensch sei in der Lage, der Welt Bedeutung zu geben: das Symbol wird damit zum Inbegriff der Gestalt des Wirklichen“ (Cassirer 1996, S. 6).

Diese Symbolfunktion beschränkt sich nicht auf bestimmte Fälle, sie ist ein universelles Prinzip, die Bedingung der Möglichkeit kultureller Entwicklung.

„Das Prinzip des Symbolischen mit seiner Universalität, seiner allgemeinen Gültigkeit und Anwendbarkeit ist das Zauberwort, das ‚Sesam, öffne dich!‘, das den Zugang zur menschlichen Welt, zur Welt der menschlichen Kultur, gewährt“ (Cassirer 1996, S. 63).

Mit dem Konzept der *symbolischen Formung* erklärt Cassirer, wie aus (sinnlichen) Eindrücken (symbolische) Ausdrucksformen werden. Dieser Prozess ist eine poetische Gestaltung, „allerdings nicht als tätige Bearbeitung der uns umgebenden Welt [...], sondern als Erzeugung der Ordnung unseres Bewusstseins, unserer Wahrnehmungs- und Vorstellungswelt und – verbunden damit – als Herstellung und Verwendung von Zeichen, als Schaffung von Zeichenwelten“ (Schwemmer, 1997, S. 46). Symbolische Formen sind das Ergebnis einer schöpferisch-bildenden Tätigkeit, in der das Individuum den Eindrücken eine überdauernde symbolische Form gibt, sie „sind demnach universelle, intersubjektiv gültige Formen oder Grundformen des Verstehens der Welt. Mit den

8 Schützenhilfe für seine „Fundierung des ‚Seins‘ im ‚Tun‘“ (Schwemmer 1997a, S. 27) erhält Cassirer auch von literarischer Seite, wenn Goethes Faust sinniert: „Ist es der Sinn, der alles wirkt und schafft? // Es sollte stehen: Im Anfang war die Kraft! // Doch, auch indem ich dieses niederschreibe // Schon warnt mich was, dass ich dabei nicht bleibe. // Mir hilft der Geist! Auf einmal seh’ ich Rat // Und schreibe getrost: Im Anfang war die Tat“ (Faust I, V. 1232–1273).

symbolischen Formen schaffen sich die Menschen Organe, die es ihnen ermöglichen, kulturell bedeutsame Lebenswelten zu konstituieren“ (Paetzold 2002, S. 42).⁹ Getragen werden solche Synthesen durch das leiblich getragene Spannungsverhältnis zwischen dem Wirkungswillen des Menschen und der Widerständigkeit der Welt.¹⁰

Den Formungsprozess gilt es dabei, i.S. Piagets, als dynamische Strukturgenese zu verstehen, da es zu ständigen Überformungen kommt.

„Letztlich geht es bei allen geistigen Leistungen und also auch bei allen symbolischen Formen darum, ‚das Chaos der sinnlichen Eindrücke‘ in eine ‚feste Gestalt‘ zu bringen, ‚aus dem Chaos der Eindrücke ein[en] Kosmos, ein charakteristisches und typisches Weltbild‘ zu formen. Dem ‚fließenden Eindruck [müssen wir] [...] bildend gegenübertreten‘, damit er für uns ‚Form und Dauer‘ gewinnt. Es vollzieht sich dann eine ‚Wandlung zur Gestalt‘“ (Schwemmer 1997, S. 30).

Der zweite Grundbegriff ist das Phänomen der *symbolischen Prägnanz*. Cassirer bezeichnet damit den Prozess, in dem sich ein unanschaulicher Sinn in einem materiellen Träger artikuliert und sich dadurch gleichsam anschaulich macht. Sinn und Bedeutung sind dabei vorgängig und manifestieren sich in einem materiellen Träger wie einer Bewegung oder einer Melodie. Damit „macht Cassirer die symbolische Prägnanz zum entscheidenden Verbindungselement zwischen Sinnlichkeit und Sinn“ (Schwemmer 1997, S. 69).

„Unter ‚symbolischer Prägnanz‘ soll also die Art verstanden werden, in der ein Wahrnehmungserlebnis als ‚sinnliches‘ Erlebnis zugleich einen bestimmten nicht-anschaulichen ‚Sinn‘ in sich faßt und ihn zur unmittelbaren konkreten Darstellung bringt“ (Cassirer 1954b, S. 235).

Paetzold (2002, S. 41) bezeichnet die symbolischen Prägnanz als einen von zwei Grundbegriffen, und Schwemmer kommt zu dem Schluss, „daß Cassirer die symbolische Prägnanz zum Schlüsselbegriff seiner Theorie der Symbolisierung macht“ (1997, S. 122).

„Und die symbolische Prägnanz als das dynamische Prinzip der Symbolisierung ist das Charakteristikum, das das ‚Werden zur Form‘, und zwar zur Form des Symbolischen, auszeichnet. Cassirer sieht jede geistige Leistung als ein solches ‚Werden zur Form‘. Dieses ‚Werden zur Form‘ ist die Grundkraft der gesamten geistigen Welt“ (Schwemmer 1997, S. 122).

⁹ Die Sprache ist dafür ein Paradebeispiel. Sie kann dem Eindruck eine feste und überdauernde Form geben und ihn in Ausdruck verwandeln. Die Marburger Semiotikdiskurse machten in Ergänzung dazu deutlich, dass *auch die Bewegung* eine zentrale Ausdrucksform ist.

¹⁰ Einzige Schnittstelle zwischen dem *Willen zur Form* und der *Formungswiderständigkeit der Welt* ist die motorische (Selbst-)Bewegung. Als *Urform der Synthesis* stellt die Bewegung somit eine eigene Erkenntniskategorie dar. Schwemmer bezeichnet die motorische Selbstgliederung und die Anmutungsqualität unseres Ausdruckslebens vor diesem Hintergrund als „die ‚natürlichen‘ Wurzeln für die weitere Gliederung unserer Wahrnehmungswelt“ (Schwemmer 1997a, S. 89).

Das Konzept der symbolischen Prägnanz „als die Beziehung, derzufolge ein Sinnliches einen Sinn in sich faßt und ihn für das Bewußtsein unmittelbar darstellt“ (Cassirer 1954b, S. 274), ist axiomatisch zu verstehen. Da eine Erklärung der symbolischen Prägnanz ihre Existenz bereits voraussetzt, bezeichnet Cassirer sie als ein „echtes ‚Apriori‘“ (ebd., S. 236).

„Vielmehr ist es die Wahrnehmung selbst, die kraft ihrer eigenen immanenten Gliederung eine Art von geistiger ‚Artikulation‘ gewinnt – die, als in sich gefügte, auch einer bestimmten Sinnfügung angehört. In ihrer vollen Aktualität, in ihrer Ganzheit und Lebendigkeit, ist sie zugleich ein Leben ‚im‘ Sinn. Sie wird nicht erst nachträglich in diese Sphäre aufgenommen, sondern sie erscheint gewissermaßen als in sie hineingeboren“ (Cassirer 1954b, S. 235).

Erkenntnis ist dem Menschen demnach aufgrund seiner unhintergehbaren Fähigkeit zur Bedeutungswahrnehmung möglich, die durch die immanente Selbstgliederung der Wahrnehmung als Funktion der symbolischen Prägnanz begründet wird.

2.2 Erfahrung – eine symboltheoretische Deklination

Um das eingangs entwickelte Erfahrungsverständnis in diese Theorie einzubinden, wird der Merkmalskatalog der Erfahrung im Folgenden sukzessive semiotisch dekliniert.

Bei den *subjektseitigen Voraussetzungen* existieren weitreichende Schnittstellen zur semiotischen Fundierung. Die Ausdifferenzierung des individuellen Symbolnetzes und die Genese symbolischer Strukturen sind poietische Akte, die jedes Individuum selbst vollziehen muss. Eine abbildhafte Übertragung dieser Netze ist nicht möglich. Im Gegenteil: Die symbolphilosophische Fundierung interpretiert Erfahrung als Rekonstruktion von (Lebens-)Wirklichkeit, wie es „in neuerer Zeit bei Konstruktivisten wie Maturana/Varela, von Foerster und von Glaserfeld“ (Göhlich 2007, S. 193) zu finden ist. Auch die Forderung nach der Reflexion des Geschehens ist in der Symbolphilosophie verankert.¹¹ Die Entkopplung von Reiz und Reaktion und die Notwendigkeit eines Zwischenschritts ist eine Kernaussage der symbolphilosophischen Anthropologie. Die symbolische Prägnanz, der erkannte Sinn im Sinnlichen, ist aufgrund der autonomen Ausgestaltung der Symbolwelten hochindividuell. Solch ein Vorgang setzt ein inneres *Dabei-Sein* des Individuums voraus, da der Prozess auf einem individuellen Wirkungs- und Ausdruckswillen basiert und mit Göhlich als „existentieller Prozess“ (2007, S. 194) verstanden werden kann.

¹¹ Cassirers Symbolisierungen können zwar nicht umstandslos mit Reflexionen gleich gesetzt werden, sehen aber auch Bruchlinien zwischen Vollzug und Nachvollzug vor und betonen die Gestaltungsoffenheit der Mensch-Welt-Bezüge, wie sie auch in der pädagogischen Anthropologie (vgl. Dieckmann 1994b, S. 98) bzw. im Konstrukt der *exzentrischen Positionalität* formuliert sind (vgl. Plessner 1982; Giese 2008b).

Die *objektseitigen Voraussetzungen der Erfahrung* implizieren eine komplementäre Verstrickung. Einerseits muss das Zu-Erfahrende i.R. der Vorerfahrungen liegen, andererseits muss es die Antizipation des Subjekts im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand stören, um Erfahrungen zu ermöglichen. Auch diese Aspekte finden sich in der Synthesis symbolischer Formen, die entstehen, indem sich der poetische Formungswille des Individuums an der Widerständigkeit der Welt bricht. Der Begriff des Brechens impliziert, dass eine Inkongruenz zwischen Handlungsabsichten und Handlungsfolgen besteht. Entspricht das tatsächliche Handlungsergebnis nicht der Antizipation, manifestiert sich darin die notwendige Störung der Antizipation. Besteht keine Diskrepanz zwischen den Handlungsabsichten (dem Formungswillen) und der Welt, hat die symbolische Form in der Welt Bestand, kommt die symbolische Formung nicht in Gang.

Es bleiben die *strukturellen Eigenschaften der Erfahrung*. Das Individuum wirkt aktiv und intentional auf die Umwelt ein und erfährt Rückmeldungen in konkreten Situationen. Die Rückmeldungen werden durch kognitive Operationen mit den Ausgangsabsichten in Verbindung gebracht und modifizieren zukünftige Antizipationen. Dieser Prozess wurde als Umlernen charakterisiert. Die Syntheseprozesse werden als relationale, welterschließende Phänomene verstanden, die einem konstruktivistischen Grundzug folgen, da sie eine gegebene „Wirklichkeit nicht (nur) ab-bilden, sondern diese bilden, d.h. sie sind poetische Systeme“ (Franke 2006a, S. 115), die auf der Basis von Vorerfahrungen (bereits geprägten symbolischen Strukturen) Wirklichkeit stets neu symbolisch erwirken.

Auch die beiden letzten Aspekte, nach denen Erfahrung das durch das Subjekt „gebrochene“ gedankliche Abbild des ursprünglichen Erlebnisses ist, zeigen – bereits sprachliche – Nähen zu semiotischen Überlegungen, da die konkreten Erlebnisse nicht unmittelbar Eingang in unser Bewusstsein finden.¹²

„Fixierung, Relationierung, Homogenisierung und Kontinuierung charakterisieren [...] die Transformation des bloßen Geschehens zu einer identifizierbaren, auch über das Ereignis ihres Auftretens hinaus präsenten Form“ (Schwemmer 1997, S. 82).

Von übergeordneter Bedeutung sind die beiden untrennbaren Momente Fixierung und Relationierung. Eine bestimmbar Identität, eine Einzig-Artigkeit, kann ein Bewusstseinsmoment nur gewinnen, wenn es sich eindeutig von anderen Bewusstseinsinhalten

12 Das Bewusstsein wird als System von Verweisungen verstanden, in das die einzelnen Bewusstseinsinhalte integriert werden müssen, um sie identifizierbar zu machen. „Was vorbeußt ein leibliches Geschehen ist [...], wird dadurch zu einem bewußten Ereignis, daß es in ein Element des Systems von Verweisungen transformiert wird, als das unser Bewußtsein existiert“ (Schwemmer 1997a, S. 81). Die umfassende Verknüpfungsstruktur der symbolischen Bewusstseinsinhalte wird zur entscheidenden Eigenschaft des Bewusstseins. Ein wichtiges Charakteristikum der Bewusstseinsinhalte ist dabei, „daß alles Einzelne des Bewußtseins nur dadurch ‚besteht‘, daß es das Ganze potentiell in sich schließt und gleichsam im steten Übergang zum Ganzen begriffen ist“ (Cassirer 1954a, S. 45).

unterscheidet, auf die es sich gleichzeitig bezieht (vgl. Goodman 1990, S. 20). Aber erst durch die Relationierung zu anderen Bewusstseinsinhalten, die für die Klassifizierung präsent sein müssen, bekommt das Bewusstseinsmoment eine eigene Identität und kann überdauernd fixiert werden.

„Es gibt keine isolierte Identität ohne Bezug auf anderes: und zwar auf anderes, das gleichartig, d.h. das Element in einem System wechselseitiger Bezüge und möglicher Vergleiche zueinander ist. Die Identität eines Einzelnen ergibt sich nur im Vergleich mit vielem anderen – und ebenfalls aufeinander Bezogenem“ (Schwemmer 1997, S. 80).

Ergänzt werden die beiden Prozesse durch die Homogenisierung und die Kontinuierung. Bedingung der Relationierung von Bewusstseinsmomenten ist ihre weitgehende Homogenität im System von Verweisungen, das als unser Bewusstsein bestimmt wurde. Etwas muss auf etwas anderes bezogen sein, damit es bewusst sein kann. Zur Bewusstwerdung gehört demnach, dass das leibliche Geschehen in diesen „Modus des Aufeinanderbezogenseins“ (Schwemmer 1997, S. 82) verwandelt wird. Auch wenn durch die Transformation des leiblichen Geschehens in ein fixiertes Verweisungsmoment unseres Bewusstseins etwas Neues geschaffen wird, nämlich eine symbolische Struktur des ursprünglichen Geschehens, muss dieses ursprüngliche Geschehen auch sichtbar bleiben. Etwas ist dadurch *in* unserem Bewusstsein, dass es in unser symbolisches System von Verweisungen transformiert und integriert ist und in Relation zu anderen Bewusstseinsinhalten steht.¹³

Die Phänomene Fixierung, Relationierung, Homogenität und Kontinuierung erklären, wie sich prägnante Gestalten im Bewusstsein bilden, die losgelöst von dem Moment ihres Auftretens zur Verfügung stehen. Da dieser Prozess als Transformation beschrieben wurde, ist eine abbildhafte Integration der Bewusstseinsmomente in das Bewusstsein ausgeschlossen.

2.3 *Bewegte Bildung überdauernder Bewusstseinsinhalte*

Dass die Erfahrungsprogrammatik in ein anderes deskriptives System übertragbar ist, mag als positives Indiz gelten. Für einen didaktischen Ertrag bedürfen diese Aussagen allerdings noch der weiteren Konkretisierung, um zu erklären, wie Unterricht die Entstehung von – wie ich es vorläufig nennen möchte – *symbolischer Erfahrung* unterstützen kann.

„Schwierig wird aber die Erklärung dafür, daß sich unsere konkreten Erfahrungen – wenn wir sie denn wirklich als die selbsttätigen Gestaltungen unseres Bewußtseins

¹³ Ihren Ausgangspunkt findet die Konstitutionsgeschichte der Bewusstseinsinhalte im Ausdrucksleben. Das *Verstehen von Ausdruck*, das vor dem „Wissen von Dingen“ (Cassirer 1954b, S. 74) kommt, ist daran gebunden, dass wir von den Sinneseindrücken affektiv berührt sind.

verstehen – über ihre jeweilige Ausbildung hinaus zu dem im Prinzip ständig verfügbaren Repertoire unserer Erinnerungen und zum im Prinzip ständig gegenwärtigen Hintergrund unserer Wahrnehmungen verdichten“ (Schwemmer 1997b, S. 94).

Um diese Transformation zu erklären, unterscheidet Schwemmer zwei Prozesse: die *primäre Bewusstwerdung* eines leiblichen Geschehens und die *sekundäre Vergegenwärtigung* von Bewusstseinsprozessen. Die *primäre Bewusstwerdung* übersetzt ein leibliches Geschehen in die Verweisungsstrukturen des Bewusstseins. Das Ergebnis sind geistige Bewusstseinsmomente, die sich als Erlebnisse, Wahrnehmungen oder Gefühlsregungen artikulieren (vgl. Schwemmer 1997, S. 84). Diese Bewusstseinsmomente sind keine Analogien der ursprünglichen Geschehnisse. Aufgrund der geistigen Bearbeitung kommt es zu einem strukturellen Wandel zu einer geistigen Form des Geschehens. Das Ergebnis der primären Bewusstwerdung ist noch immer in seiner Zeitlichkeit und seinem lebensweltlichen Kontext gefangen und noch nicht generell verfügbar. Auch wenn es vorübergehend bewusst wird, führt es nicht zu einer überdauernden Veränderung zukünftigen Verhaltens und ist mit Dewey wie in Wasser geschrieben.

Erst die *sekundäre Vergegenwärtigung* löst ein Bewusstseinsmoment aus der temporären Determination und macht es unabhängig vom Kontext des Auftretens. Das solchermaßen Vergegenwärtigte ist weder eine Imitation des ursprünglichen Ereignisses noch ein vorgängiger Bewusstseinsprozess. Es gewinnt durch seine Vergegenwärtigung vielmehr eine eigene Identität, die unabhängig vom ursprünglichen Ereigniszusammenhang zu denken ist und sich durch die (symbolische) *Form des Ereignisses* definiert.

„Denn mit seiner Vergegenwärtigung wird dieses Ereignis aus dem ‚Strom‘ des Bewußtseins, aus seiner prozessualen Existenzform als Ereignis herausgehoben. Es ist nun nicht mehr eine Phase oder geformte Episode des Bewußtseinslebens, die sich entwickelt und auch dann, wenn sie Spuren hinterläßt, als Ereignis wieder verschwindet, sondern es wird mit seiner Vergegenwärtigung ein eigener, aus dem Zusammenhang der Phasen und Episoden weitgehend herausgelöster ‚Gegenstand‘, auf den wir uns auch unabhängig von diesem Ereignis-Zusammenhang beziehen können“ (Schwemmer 1997, S. 85).¹⁴

Erst dieser zweite Schritt führt zu dem, was hier mit dem Terminus *Erfahrung* bezeichnet wird – zu einer Struktur des Bewusstseins, die zukünftiges Wahrnehmen und Handeln *überdauernd* verändert. Diese Modellierung erlaubt eine Abgrenzung zwischen Erlebnis und Erfahrung, bei der sich Erfahrungen von Erlebnissen dadurch unterscheiden, dass Erlebnisse nicht zu dauerhaften Veränderungen führen.

¹⁴ Dass Schwemmer für die sekundäre Vergegenwärtigung eine strukturelle Eigenständigkeit formuliert, ist umstritten. Einigkeit dürfte wohl bei der Aussage bestehen, dass zwischen einem leiblichen Geschehen und seiner primären Bewusstwerdung ein qualitativer Unterschied besteht. Hier ist es allerdings nötig, Schwemmers Argumentation zu folgen, da sonst eine entscheidende Einsicht in Cassirers Symbolphilosophie verloren gehen würde: die Einsicht in den poetischen und produktiven Charakter *aller* unserer bewussten geistigen Leistungen.

Bedingung der Möglichkeit von Erfahrung ist in dieser Modellierung Cassirers Fundierung des *Seins im Tun*. Erst die anthropologische Bestimmung des Menschen als eines Wesens, das wirkt und sich ausdrückt, lässt den Bildungsprozess in Gang kommen und hält ihn fortwährend am Laufen. Dabei steht es dem Individuum keineswegs frei, diesen Weg zu gehen. Durch die anthropologisch fixierte Gestaltungsbedürftigkeit der Mensch-Welt-Bezüge ist der Mensch durch das weitgehende Fehlen automatisierter Verhaltensweisen gekennzeichnet. Er tritt der Welt nicht passiv gegenüber, sondern *muss* sich mithilfe seiner synthetisierenden Kompetenzen sein eigenes symbolisches Universum bilden. Hinter der Bestimmung der Erfahrung als symbolische Struktur des ursprünglichen Ereignisses verbirgt sich mehr als ein Etikettenwechsel, da damit auch Aussagen über die Bildungs- bzw. Genesemechanismen dieser Strukturen, über ihre Formungsgrammatik, machbar sind.

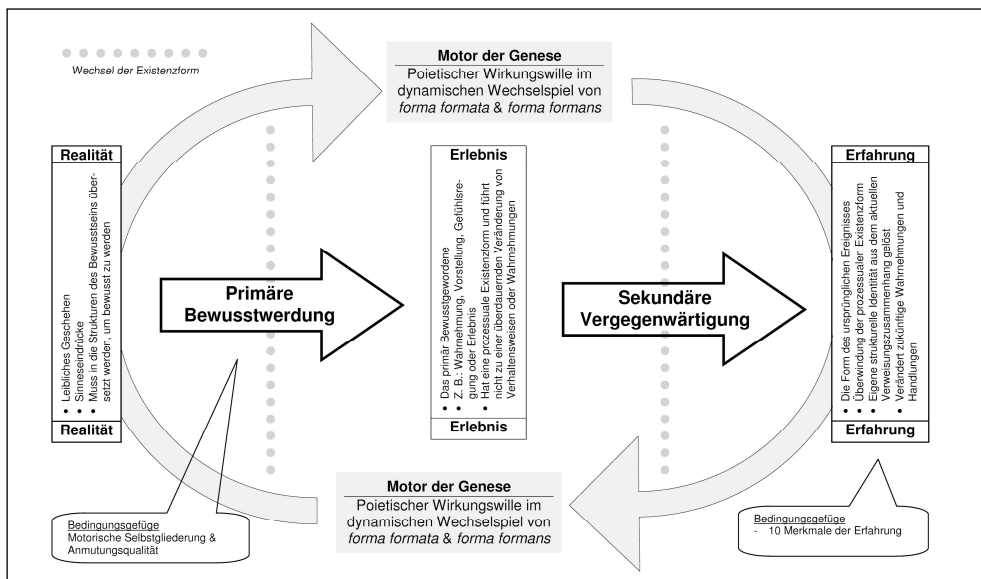


Abb. 1. Genesemodell überdauernder Bewusstseinsformen

Durch die Modifikation der handlungsleitenden Antizipationen verändert sich die Art und Weise, in der kommende Erfahrungen gemacht werden. Wahrnehmung ist nicht der Nullpunkt unserer Weltbegegnung, sondern aufgrund der selbstbezüglichen Grundstruktur der Erfahrung immer von Vorerfahrungen imprägniert. Dies zeigt, dass das Zuerfahrende bereits i.R. der Vorerfahrungen des Individuums liegen muss. Nur was bereits aus der Erfahrung kommt, ist als Realität erkennbar.

Dabei kann nicht von additiven Integrationsprozessen ausgegangen werden. Neue Erfahrungen werden im Bewusstsein nicht substantiell neben andere gestellt. Wurde dieser Sachverhalt bisher als Umlernen bezeichnet, kann auch dieser Prozess aus semiotischer Perspektive präzisiert werden: Neu geprägte symbolische Strukturen (Erfahrungen) erfahren in Folge der Prozesse Fixierung, Relationierung, Kontinuierung und

Homogenisierung nicht nur selbst eine Veränderung, sondern verändern ihrerseits auch das Verweisungssystem, in das sie integriert werden: das symbolische Netzwerk, als das unser Bewusstsein beschrieben wurde. Die alten Formen bleiben in den neuen Formen enthalten und gehen in ihnen auf.

2.4 Erfahrung als Funktion der produktiven Einbildungskraft

Die Einordnung der Erfahrung in Schwemmers System der Bewusstseinsformen ist a posteriori vorgenommen. Lassen die verwendeten Texte zwar keine unmittelbare Bestimmung der Erfahrung zu, erlauben sie aber Aussagen darüber – und hier zeigt sich neben der anthropologischen Fundierung die Potenz des Ansatzes – wie der Weg des geistigen Produzierens dieser Bewusstseinsformen zu denken ist:

„Daß diese Entwicklung stattfindet, verdankt sich den poetischen Energien unseres Geistes, die Cassirer mit Vorliebe unter dem Titel ‚produktive Einbildungskraft‘ stellt. So betont er denn auch, daß der ‚Akt der Zentren-Bildung und Zentren-Schaffung‘ auf eine ‚produktive geistige Grundfunktion zurückgeht‘, auf eine poetische Tätigkeit, die man niemals ‚aus bloß reproduktiven Prozessen‘ vollständig erklären kann“ (Schwemmer 1997, S. 89).

Diese *produktive Einbildungskraft* verwirklicht sich im dynamischen Wechselspiel von *forma formata* und *forma formans*:

„Wenn Cassirer diese ‚produktive Einbildungskraft‘ das ‚einigende ideelle Band‘ aller symbolischen Formen nennt, dann geht es ihm um die immer wieder von Humboldt entlehnte Unterscheidung zwischen Ergon und Energeia, zwischen der forma formata und der forma formans, zwischen dem gestalteten Werk und der gestaltenden Kraft“ (Schwemmer 1997, S. 44).¹⁵

Ursache und Motor der Genese von Bewusstseinsformen ist nach Cassirer die *produktive Einbildungskraft* – das aktive intentionale Wirken des Individuums, das sich an der Widerständigkeit der Welt bricht (vgl. Abb. 1).

„Das Wechselspiel zwischen beiden macht erst den Pendelschlag des geistigen Lebens selbst aus. Die ‚forma formans‘, die zur ‚forma formata‘ wird, die um ihrer eigenen Selbstbehauptung willen zu ihr werden muß, die aber nichtsdestoweniger in

15 „Humboldts Gedanke, daß die Sprache niemals als bloßes Werk (Ergon), sondern als Tätigkeit (Energeia) zu begreifen ist, daß alles, was an ihr ‚Tatsache‘ ist, erst völlig verständlich wird, wenn man es bis zu den geistigen ‚Tathandlungen‘ zurückverfolgt, aus denen es entspringt, erfährt hier unter veränderten geschichtlichen Bedingungen seine Erneuerung“ (Cassirer 1954a, S. 120; 1954b, S. 526). Kongeniale Unterscheidungen finden sich bei de Saussure (langue vs. parole) und in Chomskys generativer Transformationsgrammatik (competence vs. performance).

ihr niemals gänzlich aufgeht, sondern die Kraft behält, sich aus ihr zurückzugewinnen, sich zur ‚forma formans‘ wiederzugebären – dies ist es, was das Werden des Geistes und das Werden der Kultur bezeichnet“ (Krois 1995, S. 18).

In diesem dynamischen Prinzip ist der selbstbezügliche Charakter der Erfahrung fest verankert. Indem wir ein Handlungsmuster, als *forma formata* an eine konkrete Handlungssituation herantragen, entwickelt diese Form im Moment der Auseinandersetzung mit der Welt ein eigenes Formungspotential. Besonders wenn das antizipierte Resultat nicht erzielt wird. Die *forma formata* wird zur *forma formans*. Mit zunehmender Passung der Handlungsabsichten mit den Effekten wird die *forma formans* immer mehr zur *forma formata*, geht in ihr aber niemals völlig auf. Verstehen wir Vorerfahrungen als *forma formata*, lässt sich der Mechanismus auf Erfahrungsprozesse übertragen. Unser Handeln ist von Vorerfahrungen bestimmt, und indem wir neue Erfahrungen machen, verändert sich nicht nur unser Erfahrungsbestand, sondern auch die Art und Weise, wie wir neue Erfahrungen machen. Darüber hinaus ist der Funktionsmechanismus, ebenso wie die Erfahrung, untrennbar an die Wahrnehmung von Differenz gebunden, die sich „in der Gegenüberstellung von *forma formata* (gestaltetes Werk) und *forma formans* (gestaltende Kraft) zeigt“ (Franke 2006a, S. 115).

Als einheitlich über alle Formungsprozesse hinweg kann bei diesem Prozess die semiotische Perspektive der Symbolverwendung bzw. der Bildgestaltung erkannt werden, „aber die Verschiedenheit der Formen tritt sofort wieder hervor, sobald man auf das verschiedene Verhältnis reflektiert, das der Geist in jeder von ihnen zu der von ihm erzeugten Welt der Bilder und Gestalten sich gibt“ (vgl. Schwemmer 1997a, S. 45).¹⁶

2.5 Ein integratives Projekt: Symbolische Erfahrung

Wurde die entwickelte Grammatik der Erfahrungsgenese als *symbolische Erfahrung* beschrieben, so ist zu befürchten, dass der Terminus zu Verständigungsproblemen führt. Was ist unter einer symbolischen Erfahrung zu verstehen? Sollen Schüler so tun, als ob sie erfahren würden oder sind damit Erfahrungen gemeint, die im metaphorischen Sinne stellvertretend für reale Erfahrungen stehen? Zur Erfahrung würde in dieser Lesart etwas dann, wenn es symbolisch vermittelt wäre. Beide Interpretationen laufen in die Irre, da

¹⁶ Werden alle geistigen Leistungen als individuelle Schöpfungen verstanden, stellt sich die Frage nach der kulturellen Stabilität der Schöpfungen. Sie liegt in der Interindividualität der Symbole, mit denen unsere Wahrnehmungsformen verknüpft sind. So ist die Sprache einer Kulturgemeinschaft z.B. ein weitgehend geregeltes Symbolsystem. Kinder sind nicht frei in der Wahl des Namens, den sie einem Ding geben. Erfahrungen „verlieren damit nicht ihren Charakter als individuelle Schöpfungen. Aber sie sind keine Schöpfungen aus dem Nichts, sondern eine Schöpfung inmitten der kulturellen Symbole und eine Schöpfung aus diesen kulturellen Symbolen. [...] Aus dieser Eingebundenheit in die Kultur der symbolischen Formen gewinnen sie letztlich ihre Festigkeit nicht nur über den Augenblick, sondern auch über die individuellen Geschichten der wahrnehmenden, handelnden und sich dabei immer auch artikulierenden Person hinaus“ (Schwemmer 1997b, S. 95).

es um die Organisation realer Erfahrung geht. Möglich, aber ebenso irreführend, wäre auch die Interpretation, dass mit der Begrifflichkeit die Erfahrung ausgedrückt wird, dass es überhaupt Symbole gibt oder gar, dass hier das Symbol Erfahrungen macht.

Zum Kern des Symbolischen im hier entwickelten Erfahrungsverständnis stoßen wir vor, wenn das Symbolische als Integration des ursprünglichen Erlebnisses in die Strukturen des *symbolischen Bewusstseins*, als Verknüpfung dieser Form mit schon bestehenden symbolischen Formen verstanden wird. Aufgrund der primordialen Verschränkung von Sinn und Sinnlichem werden dabei nicht nur geformte Sinneseindrücke verarbeitet, sondern für das Subjekt handlungsrelevante Sinnbezüge hergestellt. Wahrnehmung wird zu Erfahrung, wenn sie überdauernd in einen *bedeutungsvollen* Zusammenhang mit anderen Bewusstseinsinhalten gestellt wird. Das Symbolische der Erfahrung zeigt sich darin, dass eine Einzelwahrnehmung in das bestehende Symbolnetz überdauernd integriert wird und dadurch zu einer symbolischen und bedeutungshaltigen Form des ursprünglichen Geschehnisses wird.

Dieses Strukturgeneseprinzip wird in der semiotischen Modellierung als *universeller* Bildungsmechanismus überdauernder Bewusstseinsformen verstanden, weshalb der Ansatz geeignet erscheint, um unterschiedlichste Erfahrungskonzeptionen auf einer funktionellen Ebene und vor dem Hintergrund einer reflektierten Anthropologie produktiv aufeinander zu beziehen.

3. Ein didaktischer Erfahrungsbegriff – eine *contradictio in adjecto*?

Verlassen wir entlang des didaktischen Ariadnefadens den semiotischen Exkurs und kehren zurück zu der Frage, ob der Erfahrungsbegriff auf dieser Basis im Hinblick auf unser Thema präzisiert werden kann. Bedeutsam erscheint uns in diesem Zusammenhang zweierlei: Zum einen ermöglicht die symbolphilosophische Theoriebildung Schwemmerscher Lesart ein elaboriertes Strukturgenesemodell überdauernder Bewusstseinsleistungen und zum anderen – und dies ist für den Erfahrungsdiskurs nicht weniger bedeutsam – fußt das Modell auf einer anthropologisch Fundierung, mit der die dargestellte Inkommensurabilität divergierender anthropologischer Grundannahmen möglicherweise überwunden werden kann.

Auf Basis des bisher Gesagten können zumindest vier Rahmenbedingungen erfahrungsorientierten Unterrichts formuliert werden, die sich stringent aus der semiotischen Strukturanalyse der Erfahrung gewinnen lassen: (1) Erfahrung ist in ihrem Prozessmodus an die autonome Eigenaktivität der Individuen gebunden. Dieser Vorgang ist an keiner Stelle für direkte Eingriffe offen. Folgt die Entstehung symbolischer Formwelten der wirkenden Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt, ist die Bildung dieser Formen zwingend an das Selbst-Machen gebunden – da gibt es weder Abkürzung noch Substitution. (2) Eng daran gekoppelt ist die Erkenntnis, dass dieser Prozess (auto-)poietisch zu interpretieren ist. Der Glaube, dass Schüler vorgegebene Lösungen *ab*-bilden könnten und ihnen damit ein Teil des *Selbst*-bildungsprozesses abgenommen werden könnte, ist ein Irrglaube. Die semiotische Fundierung macht vielmehr deutlich, dass es

sich eben nicht um einen Abbildungs-, sondern um einen Umbildungsprozess handelt. (3) Symbolische Formen kristallisieren sich am Leitfaden von Bedeutungsrelationen in bewegten Mensch-Umwelt-Beziehungen. Damit werden die Sinnbezüge des Handelns Dreh- und Angelpunkte des Lernens. Es gibt nach diesem Verständnis keine neutralen Handlungen in einer bedeutungssterilen Welt. Ist die Form die Manifestation eines vor-gängigen Sinns, dann muss dieser Sinn im Vermittlungsprozess transportiert werden. (4) Neue Erfahrungen sind an das jeweilige symbolische Universum gebunden, weshalb die Unterrichtsinhalte passgenau an die Vorerfahrungen anzuschließen sind. Eine Orientierung des Erfahrungsprozesses an den Objektstrukturen des Vermittlungsgegenstandes tritt in den Hintergrund.

In didaktischer Perspektive lassen sich diese Rahmenbedingungen i.S. der Bedingung der Möglichkeit erfahrungsorientierten Unterrichts durchaus weiter ausdeuten:¹⁷ Individuen sind in Situationen zu bringen, in denen Sie Formen tatsächlich selbst bilden können. Charakteristikum ist eine *offene Aufgabenstellung mit transparentem Handlungsziel*, um die kreativen Potentiale der Schüler auf ein relevantes Problem zu fokussieren bzw. die *forma formans* zu aktivieren. Ein besonderes Augenmerk wäre auf die *genetische Aufbereitung der Inhalte* zu legen, wie es z.B. Wagenschein (2003) in seiner Lehrkunst betont. Die notwendige Vereinfachung der Lernsituation, die sich in klassischen Vermittlungskonzepten meist aus einer Orientierung an einer ideellen Objektstruktur des Gegenstandes ergibt, wird obsolet. Folgen wir der semiotischen Fundierung, müssen sich geeignete Vereinfachungsstrategien an der Bedeutungsebene von Problemen orientieren. Zudem sind *Reflexionsleistungen* zu initiieren: Im Mittelpunkt muss die Bewusstmachung von – evt. vorbewussten – Antizipationen, Handlungsergebnissen und vor allem von Gründen für Diskrepanzen zwischen Absichten, Handlungen und Effekten stehen.¹⁸

Das explizite Bemühen um eine positiv-praktische Wendung macht kritisch gespiegelt allerdings sensibel dafür, wie weit das Ziel einer einheitlichen erfahrungsorientierten Unterrichtslehre auch aus der hier gewählten Perspektive entfernt ist: Können unterrichtspraktische Konsequenzen zwar semiotisch spezifiziert werden, verbleiben sie trotzdem auf einer relativ abstrakten Ebene, die noch immer wenig konkrete Orientierungsfunktion für die Unterrichtspraxis impliziert. Die oben formulierten Rahmenbedingungen sind deshalb nicht als Apologie pro Herstellbarkeit der Erfahrung zu verstehen, vielmehr teilen wir explizit Göhlich's Ansicht, dass Erfahrung kein „durch und durch rationaler, kognitiv steuerbarer, in Plan-Umsetzungs-Effekt-Ketten zerlegbarer Prozess“ (2007, S. 194) ist. Waldenfels' (2002) „Bruchlinien der Erfahrung“ sind ebenso zu respektieren wie Meyer-Drawes Einstehen dafür, dass Erfahrung immer auch „Widerfahrnis“ ist.

¹⁷ Für eine ausführliche Herleitung didaktischer Konsequenzen vergleiche Giese (2008a, S. 218f.).

¹⁸ Franke unterscheidet dabei *eine Reflexion im Vollzug* und *eine Reflexion über den Vollzug*, wobei die erste rein leiblich-körperlicher Natur ist, während sich die nachgeschaltete Reflexion über den Vollzug dadurch auszeichnet, „dass der Vollzug des Tuns (einschließlich der darin involvierten Reflexionen) zum Gegenstand wird. Sie kann deshalb als eine höherstufige Reflexion angesehen werden“ (Franke 2006b, S. 205).

Das Resümee erhält damit ein janusgesichtiges Antlitz: Einerseits laufen erfahrungsamputierte Machbarkeitsillusionen ins Leere, andererseits können wir „*Bedingungen* [kursiv im Original] günstig gestalten“ (Meyer-Drawe 2003, S. 509). An dieser Stelle kann die semiotisch-pädagogische Analyse des Erfahrungsbegriffs hilfreiche Dienste leisten, weil sie einheitliche, theoretisch elaborierte und anthropologisch fundierte Kriterien ermöglicht, die diese Bedingungen spezifizieren helfen. Die Bedingungen gründen dabei nicht auf einem Konglomerat divergierender Theorien, sondern werden besser als bisher aus einer einheitlichen Fundierung hergeleitet, ohne die Erfahrung dafür auf ein Prokrustesbett zu legen.

Literatur

- Böhme, G./Potyka, K.K. (1995): Erfahrung in Wissenschaft und Alltag: eine analytische Studie über Begriff, Gehalt und Bedeutung eines lebensbegleitenden Phänomens. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Bollnow, O. F. (1974): Was ist Erfahrung? In: Vente, R. (Hrsg.): Erfahrung und Erfahrungswissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19–29.
- Bollnow, O.F. (1981): Philosophie der Erkenntnis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buck, G. (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cassirer, E. (1954a): Philosophie der symbolischen Formen. Erster Teil: Die Sprache. Oxford: Bruno Cassirer.
- Cassirer, E. (1954b): Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis. Oxford: Bruno Cassirer.
- Cassirer, E. (1996): Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur. Hamburg: Meiner.
- Dewey, J. (2000): Demokratie und Erziehung: eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Dieckmann, B. (1994a): Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Dieckmann, B. (1994b): Erfahrung und Lernen. In: Wulf, C. (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim [u.a.]: Beltz, S. 98–114.
- Duncker, L. (1987): Erfahrung und Methode: Studien zur dialektischen Begründung einer Didaktik der Schule. Langenau-Ulm.
- Franke, E. (2000): Symbolisches Wissen durch den Körper – Möglichkeiten für eine Renaissance bildungstheoretischen Denkens in der Sportpädagogik. In Scherer, H./Bietz, J. (Hrsg.): Kultur – Sport – Bildung: Konzepte in Bewegung. Hamburg: Czwalina, S. 95–111.
- Franke, E. (2006a): Ernst Cassirer: Philosophie der symbolischen Formen (1923–1929). In Court, J./Meinberg, E. (Hrsg.): Klassiker und Wegbereiter der Sportwissenschaft. Stuttgart: Kohlhammer, S. 112–121.
- Franke, E. (2006b): Erfahrung von Differenz – Grundlage reflexiver Leiberfahrung. In: Gugutzer, R. (Hrsg.): Body Turn: Perspektiven der Soziologie des Körpers und des Sports. Bielefeld: transcript, S. 187–208.
- Gadamer, H. (1965): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen.
- Giese, M. (2008a): Erfahrung als Bildungskategorie. Eine sportsemiotische Untersuchung in unterrichtspraktischer Absicht. Aachen: Meyer und Meyer.
- Giese, M. (2008b): Strukturalistische Bildungsdiskurse in der Sport- und Bewegungspädagogik – eine metaanalytische Bestandsaufnahme. Spectrum der Sportwissenschaften 20, H. 1, S. 6–28.

- Göhlich, M. (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, M./Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Basel: Beltz, S. 191–202.
- Goodman, N. (1990): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, G.W.F. (1952): Philosophische Bibliothek Bd. 5., Phänomenologie des Geistes. Nach d. Text d. Orig.-Ausg. hrsg. von Johannes Hoffmeister. 6. Aufl. Hamburg: Felix Meiner.
- Hildenbrandt, E. (1997): Sport aus der Perspektive der Kulturphilosophie von Ernst Cassirer. In: Hildenbrandt, E. (Hrsg.): Sport als Kultursegment aus der Sicht der Semiotik. Hamburg: Czwalina, S. 15–24.
- Hoffmann, J. (1993): Vorhersage und Erkenntnis: die Funktion von Antizipationen in der menschlichen Verhaltenssteuerung und Wahrnehmung. Göttingen [u.a.]: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Kluge, F. (1999): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Bearbeitet von Elmar Seebold. Berlin: Walter de Gruyter.
- Krois, J.M. (1986): Ernst Cassirers Semiotik der symbolischen Formen. Zeitschrift für Semiotik 6, H. 4, S. 433–444.
- Krois, J.M. (1995): Cassirer, Ernst: Nachgelassene Manuskripte und Texte. Band 1: Zur Metaphysik der symbolischen Formen. Hamburg: Felix Meiner.
- Meyer-Drawe, K. (2003): Lernen als Erfahrung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, H. 4, S. 505–514.
- Paetzold, H. (2002): Ernst Cassirer zur Einführung. Hamburg: Junius Verlag.
- Plessner, H. (1982): Mit anderen Augen: Aspekte einer philosophischen Anthropologie. Stuttgart: Reclam.
- Scherler, K. (1975): Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung. Schorndorf: Goldmann.
- Schwemmer, O. (1997a): Ernst Cassirer. Ein Philosoph der europäischen Moderne. Berlin: Akademie.
- Schwemmer, O. (1997b): Die kulturelle Existenz des Menschen. Berlin: Akademie.
- Thiele, J. (1996): Körpererfahrung – Bewegungserfahrung – leibliche Erfahrung: sportpädagogische Leitideen der Zukunft? Sankt Augustin: Academia.
- Wagenschein, M. (2003): Kinder auf dem Wege zur Physik. Berlin: Beltz.
- Waldenfels, B. (2002): Bruchlinien der Erfahrung: Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomentechnik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Abstract: The concept of experience is omnipresent in educational scientific discourses. Yet, what is still lacking is a *uniform* theory of experience which would constitute a universally binding basis for an experience-oriented teaching practice. In this sense, there exists a curious discrepancy between the prospering use of the concept and its theoretical or teaching-related discussion.

Without wanting to put the case for experience-oriented illusions of feasibility – which are incommensurable with the structure of the basic phenomenon – the author shows how a semiotic analysis of experience may help formulate a consistent and above all anthropologically sound theory of experience which would also provide an answer to the question of the genesis of experiences. In this context, experience is conceived of as a lasting achievement of consciousness in accordance with Schwemmer's approach.

Anschrift des Autors

Dr. Martin Giese, Dt. Blindenstudienanstalt e.V., Carl-Strehl-Schule, Am Schlag 6a,
35037 Marburg
E-mail: Martin.Giese@email.de